

ÉGALITÉ, ÉQUITÉ ET JUSTICE EN ÉDUCATION¹

IGUALDAD, EQUIDAD Y JUSTICIA EN EDUCACIÓN

Nathanaël Friant*

Résumé

Dans cet article, nous définissons tout d'abord certains termes utilisés et présentons ensuite un aperçu des théories de la justice qui, en formalisant une distribution juste des biens, permettent de répondre à la question de savoir quelles inégalités sont justes. Nous donnons un aperçu de chacune des théories présentées, en soulignant leurs points forts et leurs points faibles, et leurs applications dans le domaine de l'éducation.

Mots clés: education, théories de la justice, justice, égalité et inégalité.

Resumen

En este artículo, definimos inicialmente algunos de los términos que hemos utilizado en nuestra investigación y presentaremos enseguida una aproximación a las teorías de la justicia que formalizan una distribución justa de los bienes, y permiten responder además a la cuestión de saber cuáles desigualdades pueden considerarse justas. Daremos una visión general de cada una de las teorías presentadas, destacando sus fortalezas y debilidades, y sus aplicaciones en el campo específico de la educación.

Palabras clave: educación, teorías de la justicia, justicia, igualdad y desigualdad.

1. Égalité et équité: précisions terminologiques

Commençons d'abord par préciser les termes utilisés couramment lorsque l'on parle de la justice des systèmes éducatifs, et dont les acceptions ne sont pas toujours bien définies.

1.1. Égalité et inégalité(s)

Selon Hutmacher, Cochrane et Bottani (2001), l'égalité désigne, dans son sens le plus strict, une équivalence

entre deux termes ou plus, évaluée sur une échelle de valeurs (on mesurera alors le degré de similitude ou l'identité des termes), ou sur des critères de préférence (on se réfère alors à un élément externe à l'aune duquel l'égalité peut être présente ou absente). Dans le domaine de l'éducation, on parlera plus volontiers des inégalités, notamment dans la littérature sociologique, qui dénonce depuis longtemps les inégalités des élèves face à l'école. L'inégalité caractérise donc une différence, une disparité, ou un écart entre individus. En éducation, cet écart est le plus souvent formulé en termes d'avantage ou désavantage de ressources matérielles et/ou symboliques, telles que

Artículo recibido: 26/11/2012 Aprobado: 6/03/2013

* PhD en Sciences Psychologiques et de l'Éducation. Institut d'Administration Scolaire Université de Mons (UMONS) Belgique. Correo electrónico: nathanael.friant@umons.ac.be

1. Le texte de cet article est issu d'une thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation défendue en novembre 2012 à l'Université de Mons (Friant 2012).

la richesse, la reconnaissance sociale, le prestige, l'autorité, le pouvoir ou l'influence. Souvent, le terme d'inégalité est utilisé pour décrire toute différence qui n'est pas juste.

Les termes «égalités» et «inégalités» sont ouverts à des interprétations largement différentes. Comme le déplore l'OCDE (Istance 1997), ils sont plus souvent utilisés comme termes génériques que pour désigner précisément une situation. Le terme «égalité» peut ainsi potentiellement désigner une conception très radicale, à mettre en lien avec l'égalitarisme². La plupart du temps, ce n'est pourtant pas le cas: il est le plus souvent utilisé de manière à souligner le contraste avec le champ lexical «libéral» qui met, lui, l'accent sur la liberté. Ces acceptions, dans tous les cas, impliquent un jugement moral sur ce qui est juste ou non, la notion d'inégalité ayant ainsi une valeur morale incorporée. On préférera ici l'approche plus restreinte de l'égalité, qui concerne «*l'identité comparative de plusieurs éléments*» (Istance 1997, 124).

1.2 Équité

Définissons tout d'abord l'équité par contraste avec le concept d'égalité. L'inégalité (ou les inégalités) est une chose courante dans nos sociétés. Elle est notamment un composant principal de l'expérience scolaire des élèves, enseignants et parents: il est évident que tous les membres de la société ne sont pas égaux en termes matériels et symboliques, et que les élèves ne sont donc pas tous égaux de fait. Mais, étant donné que nos sociétés modernes reconnaissent l'égalité comme une des valeurs les plus importantes (Swanson and King 1991), une des caractéristiques de l'inégalité est qu'elle demande une justification, particulièrement dans le domaine de l'éducation (Hutmacher, Cochrane, and Bottani 2001). Des diplômes, moyens, ou accès inégaux nécessitent ainsi d'être justifiés. Cela présuppose donc des principes et des critères pour juger du caractère juste ou non de ces inégalités. C'est là qu'intervient la notion d'équité.

L'égalité et l'équité sont ainsi deux concepts bien distincts, bien qu'intimement associés: c'est l'existence d'inégalités qui pose la question de l'équité, c'est-à-dire du caractère juste de certaines inégalités (Hutmacher,

Cochrane, and Bottani 2001). L'égalité concerne des avantages ou désavantages «objectifs», mesurables. L'équité, elle, inclut une question normative et éthique: quelle est la juste attribution/acquisition de ressources, avantages ou désavantages? Elle pose ainsi la question de savoir si toutes les inégalités sont injustes, et selon quels critères et principes les inégalités peuvent être considérées comme justes ou non. Pour qu'une inégalité soit considérée comme inéquitable, il faut avant tout que l'on puisse montrer qu'il est possible de la supprimer, mais aussi qu'elle est assez injuste pour justifier sa suppression (D. Meuret 2002). Comme le soulignent Demeuse et Baye (2005), cette définition du juste peut varier selon les sociétés et selon les époques: ce qui était considéré comme juste dans la société athénienne n'est pas exactement la même chose que dans nos sociétés démocratiques modernes.

Dans la pratique, le terme d'équité est souvent utilisé comme un synonyme du terme égalité. Selon certains (Istance 1997), il désigne un concept plus ouvert, moins exigeant, plus neutre, plus politiquement acceptable que le terme d'égalité. Selon d'autres, son sens littéral de «*justice morale, dont les lois sont une expression imparfaite; l'esprit de la justice qui guide l'action pratique et l'interprétation, la «justesse»*» (Istance 1997, 122)³ définit un concept allant bien au-delà de l'évaluation d'égalité ou de différence, pour inclure des jugements sur la justice en général, prenant en compte tout ce qui est pertinent dans cette évaluation. En ce sens, ce concept est fondé sur la comparaison des «*imperfections de ce monde*»⁴ par rapport à des principes qui devraient les guider et les améliorer. Le caractère «radical» ou non du concept d'équité dépend en fait des interprétations de la justice que l'on y accole. On retiendra que la notion d'équité est liée à des jugements sur le caractère juste d'une situation, alors que la notion d'égalité ne l'est pas.

1.3 Egalité des chances

La notion de «chances» ou «opportunités» réfère à la notion de libre choix des individus: pour autant qu'on leur offre l'opportunité, les individus sont libres de choisir de la réaliser ou non (Istance 1997). Une «opportunité» est en ce sens considérée comme une «possibilité», qui

2. Cette théorie de la justice est présentée au point 2 de ce même chapitre.

3. "Moral justice of which laws are an imperfect expression; the spirit of justice to guide practical action and interpretation, fairness" (OCDE, 1997, p. 122, notre traduction).

4. "The imperfections of worldly arrangements" (OCDE, 1997, p. 122, notre traduction).

nécessite d'autres éléments, tels que la volonté ou la motivation, pour aboutir à un résultat.

La notion d'égalité des chances, avec le rôle qu'elle donne à la responsabilité individuelle, peut utilement être définie au moyen de la formalisation qu'en donnent les économistes. Ci-dessous est résumée la formalisation proposée par Le Clainche (1999, 82-83):

«Tout individu est identifié par un vecteur de résultats (ou réalisations) R (X_i, Y_{i1}, Y_{i2}).

X_i représente le vecteur de ressources externes (dans le domaine de l'enseignement, il peut par exemple s'agir des heures d'enseignement, ou de la somme d'argent investie pour chaque élève par les pouvoirs publics).

Y_i représente le vecteur des ressources internes, non redistribuables (les talents ou handicaps des individus). Il se décompose en:

Y_{i1} : les variables en dehors du contrôle et de la responsabilité des individus (telles que ses avantages d'origine naturelle ou sociale, ses capacités intellectuelles innées)

Y_{i2} : les variables que l'individu contrôle et dont il est tenu pour personnellement responsable (ses choix autonomes, son investissement)

L'égalité des chances est réalisée lorsque le résultat (ou la réalisation) R_1 atteint pour un choix quelconque Y_{i2} est le même pour tout individu ayant fait le même choix.»

On peut donc affirmer, en termes d'égalité des chances, qu'une inégale participation à tel ou tel programme ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas d'égalité des chances d'y participer. Un des problèmes soulevés par cette notion d'égalité des chances est que le fait de disposer de données objectives sur une inégalité de participation (par exemple, une inégalité d'accès à différentes filières) ne donne pas de réponse quant à la décision des individus, et donc quant à «l'égalité des chances» d'y accéder.

1.4. L'éducation comme fin en soi ou comme moyen?

Une distinction qu'il importe de souligner ici délimite deux postures différentes lorsqu'il s'agit d'équité et d'égalité

des chances en éducation: soit considérer l'éducation comme une fin en soi, soit comme un moyen menant à des fins économiques et sociales plus distantes (Istance 1997). Considérer l'éducation comme une fin en soi revient à justifier les appels à l'équité et à l'égalité des chances par l'accès à la culture et à la connaissance qu'elles procurent. Des élèves qui quitteraient le système éducatif se verraient ainsi refuser les bénéfices personnels qu'ils connaissent de l'expérience même de l'éducation. En adoptant cette posture, on peut être amené à négliger les effets de l'équité éducative sur l'équité de la société en général (Matoul et al. 2005), en oubliant notamment que, comme l'a bien montré Duru-Bellat (2006) dans sa description de l'inflation scolaire, toujours plus d'éducation ne doit pas forcément être considéré comme un mieux.

Le fait de considérer l'éducation comme un moyen élude l'affirmation que l'éducation doit être une expérience particulièrement enrichissante pour concentrer l'attention sur ses résultats sociaux. Cette posture peut s'appuyer sur un important corpus de résultats de recherche, le plus souvent en économie et en sociologie, montrant les liens forts existant entre éducation et emploi. Cette posture reste cependant aveugle à l'expérience scolaire, qui est pourtant primordiale en matière de justice et d'équité éducative en donnant à vivre l'expérience même de la justice et de la citoyenneté, et en armant les élèves des capacités de raisonnement sur le caractère juste ou non d'une situation (Smith and Gorard 2006; Duru-Bellat and Meuret 2009; Dubet 2004). Dans la suite de ce travail, on tentera d'articuler ces deux conceptions de l'éducation, même si la notion d'éducation comme une fin en soi est davantage prégnante dans l'étude de l'expérience scolaire des élèves.

2. Dans le domaine de l'éducation: une égalité de quoi?

2.1. Quels termes égaliser?

On le comprend, dans un contexte éducatif, on ne peut se satisfaire d'une approche vague ou aveuglement égalitariste. Il convient de préciser «l'égalité de quoi?». La notion d'égalité des chances nous aide peu, car elle est peu précise sur les termes à égaliser et peut renvoyer à des réalités différentes. Demeuse et Baye (2005), s'inspirant de Grisay (1984), proposent de distinguer les différents types d'égalité en fonction des termes à égaliser. Ils distinguent ainsi:

- l'égalité d'accès qui désigne une situation où tous les individus ou groupes d'individus ont les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif;
- l'égalité des moyens, ou de traitement, qui désigne une situation où tous les élèves jouissent de conditions d'apprentissage équivalentes;
- l'égalité des acquis, où tous les élèves maîtrisent, à un même degré d'expertise, les compétences assignées comme objectifs au dispositif éducatif;
- enfin, l'égalité de réalisation, qui désigne une situation où, une fois sortis du système éducatif, les individus ont les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises.

Cette classification permet de se rendre compte que la notion d'égalité des chances, définie plus haut, peut se placer à chacun de ces quatre niveaux. Elle permet également de montrer le lien étroit existant entre la notion d'égalité et celle d'équité dans le contexte de l'éducation. En effet, selon les termes à égaliser, il est nécessaire de faire appel à une définition des inégalités qui sont considérées comme justes. On pourra ainsi considérer que la justice réside dans une égalité des acquis de base

des élèves et, donc, estimer que des inégalités de traitement sont justes, car elles visent précisément à rendre les acquis égaux.

2.2 Egalité et équité

Demeuse et Baye (2005, 167) montrent de cette manière les liens qui unissent égalité et équité dans un système éducatif: «un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité, au risque d'admettre, pour y parvenir, certaines inégalités considérées comme justes». Ils décèlent ainsi plusieurs niveaux d'équité des systèmes éducatifs, déterminés par les inégalités considérées comme étant justes ou non (Tableau 1).

Cette distinction entre différents niveaux d'équité illustre toute l'importance de la précision des termes à égaliser dès lors que l'on parle d'éducation, mais aussi les inégalités admises par chaque type d'égalité visé. Cependant, le fait de porter son attention sur un niveau particulier limite de facto l'attention portée aux autres niveaux (Matoul et al. 2005). Par exemple, souhaiter une égalité de traitement des élèves, quel que soit leur milieu social d'origine, revient à être critiqué par ceux qui souhaitent une égalité des acquis et jugent donc juste que certains élèves, parce que moins favorisés et moins susceptibles de réussir au départ, ont besoin d'une action

Tableau 1. Niveaux d'équité dans le domaine de l'éducation (Demeuse and Baye 2005, 164-165)

Type d'égalité visé	Inégalités admises	Inégalités dénoncées
Pas d'intérêt pour l'équité	Reproduction Maintien des différences naturelles	Inégalités dans les groupes de pairs Interventions contraires à la liberté
Egalité d'accès	Résultats inégaux, proportionnels aux aptitudes de départ Inégalité des filières Inégalités de traitement	Inégalités dans l'accès et l'orientation
Egalité de traitement	Existence de dons Résultats inégaux	Inégale qualité de l'enseignement Écoles sanctuaires et ghettos Inégalité des filières
Egalité des acquis	Différences de résultats au-delà des compétences essentielles	Inégalités d'aptitudes (idéologie des dons) Toute situation où l'inégale qualité de l'enseignement accentue les inégalités de départ (écoles ghettos, filières, etc.)
Egalité de réalisation sociale	Différences de profil des résultats	Norme unique d'excellence

compensatoire, par exemple en leur offrant de meilleures conditions d'enseignement.

A ce niveau de la réflexion, rien ne permet d'affirmer qu'une égalité ou une inégalité est plus juste qu'une autre, sauf nos propres *intuitions* qui nous disent par exemple qu'il est plus juste de compenser certains handicaps de manière à assurer l'égalité des résultats, ou que la justice commande de récompenser le mérite des individus en assurant aux plus aptes un meilleur accès ou de meilleures conditions d'apprentissage. C'est en cela qu'arrêter la réflexion à ce niveau reviendrait à s'arrêter à des théories à la fois *locales* et *intuitionnistes* (Matoul et al. 2005). *Locales* car elles ont tendance à considérer l'éducation comme un bien en soi (exception faite de la conception prônant l'égalité de réalisation sociale). *Intuitionnistes* parce qu'elles peuvent reposer sur plusieurs principes de justice non explicités et non hiérarchisés et donc pouvant entrer en contradiction les uns avec les autres. Il est ainsi nécessaire, pour pouvoir monter en généralité et permettre de décider ce qui est juste ou non, de faire appel aux théories globales de la justice développées par certains auteurs.

3. Les théories de la justice: un aperçu

Comme le précise Meuret (2002), le but des théories de la justice est d'aider à décider quelles égalités et inégalités sont nécessaires pour qu'une situation soit considérée comme juste. Elles présupposent toutes une égalité de départ: l'égalité de considération des individus. En suivant Meuret, on peut identifier trois éléments principaux sur lesquels repose toute théorie sur la justice:

- un idéal, c'est-à-dire une description d'un état juste, reposant sur l'application d'un ou plusieurs principes de justice;
- un système d'arguments expliquant pourquoi cet état idéal est juste;
- un champ d'application.

En matière d'éducation, les principes de justice sont le plus souvent locaux et intuitionnistes. Meuret (2002) décrit les deux principes, contradictoires, et le plus souvent invoqués en éducation: la méritocratie, d'une part, et la compensation, de l'autre. La méritocratie pourrait être assimilée aux deux positions décrites par Demeuse et Baye (2005) d'absence d'intérêt pour l'équité et d'égalité

d'accès. La compensation peut être comparée à la visée d'égalité des acquis.

3.1. La méritocratie

Le principe de la méritocratie décrit par Meuret (1997) veut qu'un individu mérite d'autant plus d'éducation qu'il peut en faire bon usage. Ce principe commande donc, de manière à organiser un système éducatif juste, de détecter les élèves les plus doués et de leur donner davantage d'éducation, ou une éducation d'une meilleure qualité. L'unique chose qui peut alors déterminer l'accès des élèves à un niveau du système éducatif est leur niveau de performances passées. En ce sens, l'équité est vue comme une proportionnalité entre les *inputs*, c'est-à-dire ce dont les élèves sont capables à l'entrée d'un certain niveau du système éducatif, et les *outputs*, vus comme la qualité ou la quantité d'éducation reçues. On voit bien les critiques que l'on peut adresser à la conception de la justice comme méritocratie: appliquée de manière radicale, elle mènerait à la «dictature des doués», puisque seuls les dons de départ mènent à des niveaux élevés du système éducatif. Ce principe mène ainsi à de grandes inégalités. De plus, on peut lui reprocher le fait que les dons «naturels» sont socialement biaisés. En réalité, il est impossible de distinguer ce qui relève d'une aptitude «naturelle» de ce qui relève de l'influence du milieu social des élèves. Ainsi, les inégalités prônées par la méritocratie font vaciller le principe méritocratique même: plus une société sera inégalitaire, plus il sera difficile d'appliquer le principe méritocratique en distinguant les aptitudes naturelles des dispositions acquises.

Dubet (2004, 6) définit d'une manière un peu plus nuancée le principe méritocratique en parlant d'égalité méritocratique des chances. Il s'agit du «*modèle de justice permettant à chacun de concourir dans une même compétition sans que les inégalités de la fortune et de la naissance ne déterminent directement ses chances de succès et d'accès à des qualifications scolaires relativement rares.*» Selon lui, cette valorisation du mérite est inhérente aux sociétés démocratiques modernes, parce qu'elle permet de concilier deux principes fondamentaux: d'une part, celui de l'égalité entre les individus, de l'autre, celui de la division du travail nécessaire à toutes les sociétés modernes. Il s'agit donc d'ouvrir à tous la compétition pour ces qualifications scolaires rares. L'égalité méritocratique des chances est par conséquent, selon Dubet (2004, 28), «*une fiction crédible faisant de l'inégale performance des élèves le*

produit de leur mérite conçu comme la manifestation de leur liberté et donc de leur égalité». Fiction, car l'égalité méritocratique des chances n'existe pas vraiment: les dons et aptitudes naturels sont socialement biaisés, et «*l'arbitre n'est pas impartial*» (Dubet 2004, 23), comme l'ont montré les travaux fondateurs de la docimologie (Bonniol 1965; De Landsheere 1972; Bonniol and Vial 1997). Nécessaire parce qu'elle permet aux individus de se percevoir comme libres et égaux. Mais elle fait preuve d'une grande cruauté. En effet, même si, comme c'est le cas aujourd'hui dans nos sociétés démocratiques modernes, l'école est ouverte à tous, la notion de mérite rend impossible le fait, pour les élèves qui ne «méritent» pas d'accéder aux niveaux de qualification les plus élevés, d'incriminer autre chose que leurs propres capacités ou décisions: ils sont la cause de leur échec. On peut dès lors voir comme profondément injuste le fait que les «perdants» de la compétition soient victimes de cette humiliation.

Rawls (1987) a critiqué de manière plus fondamentale le principe de méritocratie. Selon lui, la seule méritocratie revient à baser la justice sur le passé. En réalité, pour la notion de justice, peu importe de savoir si un individu mérite ou non, selon ses actions passées, de recevoir davantage d'éducation. La justice concerne l'allocation de biens qui résultent de la coopération des divers talents: la question est donc de savoir si l'éducation contribue à une distribution juste dans la société ou non.

3.2 La compensation

Le principe de compensation s'oppose en quelque sorte au principe de mérite, car il vise une égalité des résultats de l'éducation. Il suppose que, pour être équitable, un système éducatif doit accorder plus d'attention à ceux qui ont le moins de chances de départ, c'est-à-dire le plus souvent à ceux qui sont nés dans des conditions sociales moins favorables. L'idée, bien admise aujourd'hui, est que, comme l'on vise une égalité des résultats, il faut compenser les inégalités de fait liées notamment aux contingences matérielles, ou aux différences d'aptitudes de départ. La poursuite de ce

principe requiert ainsi d'affecter davantage de ressources à l'éducation de ceux qui ont le moins de chances au départ, cela au moins pour un certain temps, par exemple durant la scolarité de base (Rawls 1987, 17). Ce principe de justice correspond davantage à un souci d'équité: on comprend bien intuitivement qu'une égalité des résultats, pour être conquise, nécessite une inégalité de traitement, et que cette inégalité peut être juste. Mais on peut également reprocher, avec Rawls (1987), que cette approche ne tient pas compte des effets sociaux et politiques de la distribution d'éducation. Elle a donc besoin d'une justification par une théorie de la justice qui dépasse le cadre du seul système éducatif.

L'utilitarisme

L'utilitarisme constitue une théorie globale de la justice au sens de Meuret (1997), et son champ d'application va bien au-delà du système éducatif: elle n'est donc pas une théorie locale. Selon Meuret, pourtant, ce principe de justice est le plus directement responsable de la manière dont les systèmes éducatifs sont actuellement organisés. Concrètement, la théorie utilitariste décrit un état juste comme la maximisation de la somme des utilités individuelles selon le principe d'optimisation de Pareto: lorsqu'un choix se présente, la meilleure option est celle qui produit la plus forte somme d'utilités individuelles (Demeuse and Baye 2005).

La définition de l'utilité a posé de nombreux problèmes aux utilitaristes (Kymlicka 1999)⁵. On peut cependant appliquer l'utilitarisme à l'éducation en définissant l'utilité comme les connaissances acquises par un individu. Comme l'ont bien montré Demeuse et Baye (2005), si cette approche considère tous les individus comme égaux en leur accordant un poids équivalent, elle ne se soucie guère de l'égalité de la satisfaction des préférences des individus. Ainsi, en appliquant cette approche, on serait amené à privilégier un système éducatif plus inégalitaire, dont les résultats dispersés conduisent à un score moyen plus élevé, qu'un système dont les résultats moins dispersés produisent une moyenne plus faible. On pourrait alors

5. En effet, en définissant l'utilité comme hédonisme (par exemple, un état mental de bien-être), l'impasse arrive rapidement si l'on objecte que personne ne voudrait sacrifier sa liberté individuelle au nom d'un état de bien-être, tel que fourni par les drogues, par exemple. Définir l'utilité comme la satisfaction des préférences est plus satisfaisant, mais pose le problème des préférences qui ne contribuent pas toujours à notre bien-être. L'utilité définie comme «préférences informées» semble apporter la solution. Mais elle mène à des impasses fournies par les préférences égoïstes, externes ou illégitimes: appliquer strictement l'utilitarisme aux préférences informées dans le système éducatif reviendrait à privilégier une situation impliquant des discriminations raciales, par exemple, simplement parce qu'une majorité de la population souhaiterait ne pas être scolarisée avec des élèves de telle origine.

aboutir, dans certaines situations, à une école inégalitaire «sacrifiant» certains membres pour l'utilité générale.

Selon Demeuse et Baye (2005), c'est ce type d'approche qui a présidé aux débats sur l'ouverture du système scolaire: vaut-il mieux ouvrir le système scolaire à tous, ou réserver les niveaux supérieurs de la hiérarchie scolaire à un nombre restreint d'individus, de manière à maintenir la qualité de l'élite que l'on poussera aussi loin que possible pour le profit de tous? Selon le principe utilitariste, un élève devrait quitter l'école quand les coûts de son éducation sont plus importants que les bénéfices sociaux qui en résultent: on est alors souvent amené à privilégier les élèves les plus doués au départ, car le rapport coûts/bénéfices de leur éducation est plus avantageux. On se rapproche en ce sens du principe de la méritocratie, à la différence que ce qui était justifié par la méritocratie comme une récompense du passé est ici justifié comme une préparation de l'avenir (D. Meuret 2002).

On le pressent, l'utilitarisme possède de nombreux inconvénients. En effet, si cette théorie de la justice postule des individus égaux, c'est seulement en fonction du poids équivalent accordé à leurs préférences ou utilités. Cela ne l'empêche en rien de tolérer, voire d'organiser, des inégalités importantes en poursuivant la justice vue comme la maximisation des utilités individuelles. De plus, sa focalisation exclusive sur la notion de bien-être pose problème. Il existe en effet des droits individuels qui ne peuvent être abdiqués ou échangés contre un bien-être momentané. Parmi eux, se trouve le droit à l'éducation (Demeuse and Baye 2005). Et, lorsque l'utilitarisme tente de s'écarter de la notion de bien-être, il se trouve face à des problèmes insolubles de définition de l'utilité, de sorte qu'il devient à un moment impossible de déterminer ce qui est moral ou non (Kymlicka 1999).

Malgré ces inconvénients, force est de reconnaître à cette théorie de la justice certains avantages (Kymlicka 1999). Apparue au XIX^e siècle, l'utilitarisme était historiquement très progressiste: pour la première fois, on ne suppose pas une existence d'une entité supérieure telle que Dieu, ou l'âme, ou une entité «métaphysique» dans les questions morales. Et on accorde le même poids aux préférences de tous les individus. Cette théorie est également séduisante par son «conséquentialisme» (Kymlicka 1999): elle impose de vérifier que le comportement ou la politique mise en examen produit un bien identifiable, et oblige donc quiconque qui condamne (ou

prône) un comportement ou une politique à démontrer que quelqu'un est lésé (ou que quelqu'un en bénéficie). Il fournit de cette manière une méthode simple et directe pour résoudre les questions morales.

3.3 La théorie de l'égalité libérale de Rawls

La théorie de la justice proposée par Rawls (1987) est considérée comme une œuvre fondatrice de la philosophie politique normative actuelle. Elle cherche à réagir à l'utilitarisme, tout en dépassant l'intuitionnisme: il s'agit d'établir certains principes, compatibles entre eux et munis d'une règle de priorité, capables de structurer nos différentes intuitions et de permettre de formuler un jugement sur la justice (Kymlicka 1999). L'idée centrale de Rawls est qu'il existe des biens sociaux premiers, tels que la liberté et les opportunités, le revenu et la richesse, ou encore les bases sociales du respect de soi, et que ces biens doivent être distribués de manière égalitaire, sauf si une inégale distribution de ces biens bénéficie aux plus défavorisés (Rawls 1987).

De manière à formaliser cette «conception générale de la justice» (Kymlicka 1999), Rawls établit une hiérarchie entre les différents éléments. Il imagine une situation de délibération par des individus sur les institutions et règles qui forment la structure basique de la société. Mais les individus sont placés «derrière un voile d'ignorance», ce qui signifie qu'ils ne connaissent ni leurs propres caractéristiques, ni leur position sociale ou leur conception du bien-être. Dans cet état, il y a un certain nombre de choses que tous ont en commun, notamment «l'aspiration à réaliser une conception de la vie bonne» (Kymlicka 1999, 77). Afin d'arriver à cet idéal, les individus ont besoin de certaines choses, que Rawls appelle les «biens premiers», pour pouvoir mener une vie digne d'être vécue. Ces individus, placés dans la situation toute théorique du «voile de l'ignorance», obéiraient alors à un principe du *maximin*: ne connaissant pas leurs ressources, ils chercheraient prudemment à maximiser leurs avantages au cas où ils se trouveraient eux-mêmes dans la position la plus défavorable. Ils ne pourraient alors se mettre d'accord que sur les trois principes suivants (Rawls, 1971, pp. 302-303, cité par Kymlicka, 1999, p. 65):

- «Premier principe: toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales égales pour tous qui soit compatible avec le même ensemble de libertés pour tous. (principe d'égalité libérale)

- *Deuxième principe: les inégalités sociales et économiques doivent être organisées de façon à:*
 - *fonctionner au plus grand bénéfice des défavorisés (principe de différence);*
 - *être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous dans des conditions de juste égalité des chances (principe d'égalité équitable des chances)*
- *Première règle de priorité (la priorité de la liberté): les principes de justice obéissent à un ordre lexicographique en vertu duquel la liberté ne peut être limitée qu'au nom de la liberté.*
- *Deuxième règle de priorité (la priorité de la justice sur l'efficacité et le bien-être): le deuxième principe de justice est lexicographiquement prioritaire par rapport au principe d'efficacité et à celui de maximisation de la somme des avantages; et la juste égalité des chances est prioritaire par rapport au principe de différence.»*

En d'autres termes, certains biens sociaux sont plus importants que d'autres et ne peuvent pas être sacrifiés: l'égalité de liberté est prioritaire par rapport à l'égalité des chances, qui est elle-même prioritaire par rapport à l'égalisation des ressources. Au sein de chacune de ces catégories, une inégalité n'est acceptable que si elle bénéficie aux plus défavorisés. Si l'égalité des chances prend la priorité sur le principe de différence, c'est parce que Rawls n'envisage pas seulement d'égaliser les opportunités d'accès aux avantages matériels qu'on dérive d'un statut social plus élevé, mais aussi l'accès à la réalisation de soi que représente une position sociale plus élevée dans la société (D. Meuret 2002).

Rawls fournit deux arguments principaux en faveur de sa théorie de la justice (Kymlicka 1999). Le premier argument est que, selon Rawls, la théorie qu'il fournit reflète bien mieux que l'utilitarisme nos intuitions quant au caractère juste d'une situation, tout en évitant la contradiction entre méritocratie et compensation. Elle réunit en effet l'idée que les inégalités doivent être les conséquences de choix individuels et l'idée de compensation des inégalités d'aptitudes de départ en insistant sur le fait que les inégalités doivent être au bénéfice des plus défavorisés. Le deuxième argument de Rawls porte sur le fait que sa théorie repose sur une

situation de contrat social. En effet, en plaçant les individus derrière un voile d'ignorance, les principes de justice qui en ressortent sont le résultat d'une négociation et d'un accord équitables.

Il est difficile d'appliquer telle quelle la théorie de Rawls à l'éducation (D. Meuret 1999). Premièrement, parce que, si la place de l'éducation est importante dans cette théorie, elle n'est pas incluse dans la liste des biens premiers. Ensuite, il s'agit d'une théorie globale de la justice: elle ne considère par conséquent pas l'éducation comme une fin en soi, et il est difficile de la faire entrer strictement dans un cadre éducatif. Enfin, ce que pourrait dire Rawls sur une éducation juste se trouve dans le cadre d'une société toute théorique qui serait juste, et pourrait donc bien ne pas être valable dans une société injuste.

Meuret (1999) essaie cependant d'interpréter la justice d'un système éducatif à l'aune de la théorie de Rawls. Selon le principe d'égalité de liberté, une concurrence entre les écoles peut être organisée, pour autant que l'on puisse argumenter qu'elle n'entre pas en contradiction avec les principes d'égalité équitable des chances et le principe de différence. Ainsi, le droit de parents de vouloir pour leur enfant ce qu'il y a de mieux existe, mais il s'exerce dans un cadre fixé par ce que requiert une coopération sociale équitable. Quant au principe de juste égalité des chances, il est impossible de l'appliquer parfaitement, puisqu'il est impossible de distinguer le caractère social, naturel, ou individuel (dû à l'effort) des inégalités. Selon Meuret (1999), la théorie de Rawls exige donc de chercher à corriger l'inégalité sociale des chances en éducation au maximum avant que le principe de différence puisse s'appliquer et justifier des inégalités comme bénéfiques aux plus défavorisés. La justice du système éducatif résiderait ici dans l'articulation du principe d'égalité des chances et du principe de différence: on peut porter plus d'attention aux meilleurs élèves, notamment en leur offrant une scolarité plus longue et plus coûteuse, si cela est au bénéfice des moins favorisés, et si on a tout fait pour que les plus défavorisés aient les mêmes chances d'accès à cette scolarité plus longue.

Enfin, l'application de cette théorie de la justice en éducation revient à plaider pour l'égalité des acquis de base. En effet, cette théorie repose sur la justice d'une société où les individus seraient en coopération, et où tous les individus seraient capables de produire leurs jugements sur la justice et sur ce qu'est une «vie

bonne»: il s'agit donc de donner aux individus les moyens de produire ces jugements, notamment par l'éducation. De plus, en suivant la théorie de Rawls, on peut affirmer qu'un système éducatif équitable éviterait la ségrégation, non seulement pour les effets de la ségrégation sur l'égalité des chances ou l'efficacité, mais, plus fondamentalement, pour l'expérience de participation sur un pied d'égalité à la société que cela impliquerait.

Les avantages de la théorie de la justice de Rawls sont nombreux, et ont été pour un grand nombre énumérés plus haut. En éducation, on peut suivre Meuret (1999) en lui reconnaissant le mérite de poser la question de la justice de l'école de façon large, en tenant compte à la fois des inégalités sociales qui lui préexistent et de l'effet des inégalités scolaires sur la société. Elle accepte également que toutes les inégalités ne sont pas injustes, mais cherche plutôt la situation la moins injuste possible, en s'intéressant en priorité à la situation des moins favorisés. Kymlicka (1999) y décèle cependant certaines incohérences, notamment par l'application du principe de différence à des inégalités produites par les seuls choix des individus⁶.

3.4. Le libéralisme

Une critique de la théorie de Rawls au nom de la liberté a été en grande partie opérée par Nozick (1974, cité par Kymlicka, 1999). En effet, selon Nozick, le fait que la théorie de la justice de Rawls restreigne la liberté des individus accédant aux positions les plus désirables en les obligeant à utiliser une partie de leurs ressources au bénéfice des plus défavorisés est inacceptable. Il élabore ainsi une théorie des droits de propriété légitimes (Kymlicka 1999), qui peut se résumer comme suit: si chacun a un droit légitime aux biens qui se trouvent en sa possession, alors une distribution juste est une distribution qui découle des libres échanges entre individus. La taxation de ces échanges de manière à bénéficier aux plus défavorisés (par exemple, en compensant les coûts d'un handicap physique non mérité), telle que l'impliquerait la théorie de Rawls, est

injuste, car elle est contraire à la liberté des individus à jouir de leur propriété légitime.

Appliquée au domaine de l'éducation, la position de Nozick est opposée à toute intervention publique, car cela restreindrait la liberté des individus. Elle est par contre favorable à l'application des principes du marché à l'éducation, notamment par l'utilisation de *vouchers*. En effet, selon Nozick (1974, cité par Kymlicka, 1999), les individus sont pleinement propriétaires de leurs talents, et donc ce qui a été acquis de manière juste à travers un procédé qui respecte les droits de propriété de chaque individu est juste, même si des inégalités existent. La justice en matière d'éducation commande ainsi que chacun est libre de développer ses capacités et ses souhaits, sans limites aux bénéfices qu'un individu peut dériver de son éducation. Les exigences de l'égalisation des circonstances étoufferaient le principe de respect des choix individuels, et seraient donc à proscrire.

Le libéralisme de Nozick fait l'objet de nombreuses critiques, notamment parce qu'il oublie que la manière dont les biens initiaux ont été historiquement acquis n'est pas nécessairement juste⁷. On peut également, avec Kymlicka (1999) reprocher au libéralisme qu'il ne considère pas chaque individu comme une fin en soi: il n'assure pas, au départ, les mêmes chances d'autodétermination aux plus démunis, au contraire de l'égalité libérale, qui limite un peu l'autodétermination de certains de manière à la garantir à tous. La position libérale peut dès lors être aussi contre-productive car, en ne corrigeant pas l'effet de certaines circonstances handicapantes, elle risque de saper les valeurs mêmes qu'est censé promouvoir le principe de respect des choix individuels.

3.5. L'égalitarisme

Alors que les libéraux, de manière peu convaincante dans le domaine de l'éducation, critiquent Rawls au nom de la liberté, les égalitaires le critiquent au nom de l'utilisation des biens primaires par les individus: selon eux, tout le monde n'est pas capable de profiter de manière

6. En effet, selon Kymlicka (1999), quand les inégalités de revenus sont les conséquences de nos choix et non des circonstances, le principe de différence crée une injustice. Or, le principe de différence ne distingue pas choix et circonstance.

7. Demeuse et Baye (2005), en prenant un exemple américain, montrent ainsi que l'on peut estimer que les avantages sociaux de la population blanche par rapport à la population noire américaine peuvent être considérés comme injustement acquis, puisqu'ils sont la conséquence historique de l'esclavagisme, qui bafoue l'égalité de reconnaissance de chaque individu.

égale de ces biens. Ils considèrent ainsi que ce qu'il faut égaliser, ce sont les opportunités de bien-être, c'est-à-dire la manière dont les individus utiliseront les biens primaires et non leur simple distribution. On peut classer parmi les théories de la justice «égalitariennes», les théories de Roemer (1982), Sen (1992) et Walzer (1983).

Trois formes différentes d'égalitarisme ont été distinguées par Vandenberghe (2007). L'égalitarisme catégoriel suppose que les seules inégalités qui ne soient pas équitables sont celles qui persistent dans le temps entre catégories d'individus définis par des traits non choisis. Il existe ainsi des inégalités «acceptables» car non imputables à des traits hérités et donc imputables à des choix individuels, et des inégalités «inacceptables» car elles ne sont pas des conséquences des choix individuels: cette conception de la justice rejoint en cela l'égalité des chances définie plus haut. Elle se heurte cependant à la difficulté de tracer une ligne de démarcation entre ce qui relève des traits hérités et ce qui relève des choix individuels. Une telle conception de la justice a l'avantage de pouvoir être aisément appliquée à l'éducation si l'on répartit les individus entre groupes selon des caractéristiques non choisies, et si l'on considère que la répétition dans le temps est traduite par un lien statistique répété (Vandenberghe 2007). L'égalitarisme de seuil dans le domaine de l'éducation pose un seuil de résultats qui doivent être égaux pour tous, les inégalités au-delà important moins. On peut le rapprocher de l'idée de socles de compétences communes à tous, et de la théorie des sphères de justice de Walzer, qui sera développée plus loin. Enfin, l'égalitarisme strict vise l'égalité dans l'absolu. Il préfère donc une organisation qui assurerait l'égalité de tous les membres (dans le domaine de l'éducation, on se situera au niveau des résultats), quitte à ce que le niveau moyen soit moins élevé que dans un autre type d'organisation. Il se distingue en cela de l'utilitarisme et de la théorie de la justice de Rawls, qui acceptent tous deux certaines inégalités.

L'égalitarisme selon Sen

La théorie de la justice développée par Sen (1992) reproche aux principales théories égalitaristes le fait qu'elles ne définissent pas clairement de quelle égalité elles parlent. «Equality of what?», se demande-t-il dans un de ses principaux articles (Sen 1980). Toutes les théories de la justice se basent en effet, à un niveau ou un autre, sur la notion d'égalité, principalement par l'égalité de considération qu'elles offrent à chaque individu. Il est donc

nécessaire, si l'on s'affirme égalitariste, de définir quelle égalité est poursuivie. Sen critique Rawls pour son ressourcisme, c'est-à-dire sa focalisation sur la distribution des biens premiers. Rawls oublie en effet que tous les individus n'ont pas les capacités de conversion des moyens en fins. Sen reproche donc à la théorie de la justice de Rawls de pénaliser ceux qui convertissent moins en réalisations le même montant de biens primaires. En effet, il montre que les réalisations des individus dépendent de facteurs de conversion, qui ne relèvent pas de la responsabilité individuelle (Verhoeven, Oriane, and Dupriez 2007): les facteurs personnels, tels que l'aptitude intellectuelle ou le sexe; les facteurs sociaux, tels que les politiques publiques ou les normes sociales ou religieuses; ou encore les facteurs environnementaux tels que la situation géographique.

Selon Sen, il s'agit donc plutôt de se focaliser sur ce qu'un individu peut obtenir à partir des biens premiers. Il propose de cette manière d'évaluer les situations à l'aune de deux critères: les *functionnings* et les *capabilities*. Les *functionnings* correspondent aux résultats effectivement réalisés par un individu. Ils sont liés à la qualité de vie, et pas seulement aux ressources qui permettent de vivre. Les *capabilities* reflètent l'ensemble des alternatives face auxquelles un individu peut se prononcer, l'espace de choix réellement possibles (Verhoeven, Oriane, and Dupriez 2007). Selon Sen, il est nécessaire d'égaliser les *capabilities*, de manière à ce que les *functionnings* correspondent réellement aux choix des individus et non à des circonstances non choisies. La conception de Sen se distingue de l'égalitarisme strict, car Sen reconnaît qu'il est impossible de distribuer indéfiniment les ressources aux plus défavorisés si cette dépense n'est pas efficace.

Appliquée à un contexte éducatif, la théorie de Sen vise une égalité des résultats. Mais le seul principe ressourciste de compensation ne suffit pas. En effet, selon la théorie de Sen, aussi longtemps qu'un enfant ne peut pas être considéré comme responsable de son effort, l'effort doit être considéré comme une partie de ses talents, et donc comme quelque chose qui doit être compensé. Cependant, la limite entre responsabilité et circonstances est difficile à mettre en pratique, et le moment où un élève peut être considéré comme responsable de son effort est difficile à délimiter. Par conséquent, certains auteurs (Verhoeven, Oriane, and Dupriez 2007; D. Meuret 2002) proposent une application de la théorie de Sen dans la compensation des différences de talents et d'aspirations uniquement dans une première phase de l'éducation. Ces

auteurs proposent également d'agir sur les facteurs de conversion individuels, sociaux et environnementaux. Verhoeven, Orianne et Dupriez (2007) voient notamment l'approche par compétences prônée en Belgique francophone depuis le décret «Missions» comme une tentative d'action sur les facteurs individuels de conversion des ressources scolaires par les élèves, à travers la mise en situation qu'implique la notion de compétence. Mais selon eux, une véritable action sur les facteurs sociaux de conversion reviendrait à agir sur le type de rapport au savoir utilisé en classe. Enfin, une action sur les facteurs environnementaux consisterait en une régulation du système éducatif, dans le sens d'une diminution des ségrégations, de manière à égaliser les contextes d'apprentissage.

L'égalitarisme selon Walzer

Walzer (1983) a critiqué les théories englobantes de la justice, telles que celle de Rawls, en argumentant que l'utilisation de règles de distribution dans les sociétés démocratiques tend à être fortement liée au contexte, selon la situation et le type de bien à distribuer. Selon Walzer, il est impossible de déduire des principes de justice généraux, parce que ces principes sont intimement liés à la manière dont les différents groupes de personnes perçoivent et définissent différents types de biens.

Walzer décèle également un problème inhérent à l'égalité: chaque situation d'égalité mène à des inégalités, qu'il est nécessaire de réprimer. Cette répression même donnera lieu à de nouvelles inégalités entre ceux qui possèdent le pouvoir de répression et les autres. En fait, selon Walzer, l'injustice ne vient pas de l'inégalité, mais de la domination: la justice selon lui requiert qu'aucun bien social ne soit alloué pour servir de moyen de domination (D. Meuret 2002). Sur la base de ces constats, il établit une théorie de la justice selon laquelle différentes sphères de justice existent, obéissant à leurs principes de distribution propres. Il distingue ainsi onze sphères de justice, au sein desquelles les sociétés produisent et échangent des biens. On retrouve ainsi dans cette liste des sphères le travail, l'amitié / amour, la sécurité / bien-être, l'argent, le pouvoir politique et l'éducation.

Walzer (1983) distingue enfin l'égalité simple, définie par la possession par tous de la même quantité de biens premiers, et impossible à atteindre, de l'égalité complexe, définie par une situation d'indépendance des biens premiers, par exemple une situation dans laquelle l'argent

ne peut pas acheter d'éducation. L'injustice selon Walzer découle de l'absence d'égalité complexe, c'est-à-dire de la confusion entre plusieurs sphères de justice.

Le domaine de l'éducation est inclus dans la théorie de Walzer (1983) en tant que sphère distincte de justice, obéissant donc à ses principes de distribution propres. Sur la question de l'équité en éducation, il distingue deux phases, correspondant aux deux types d'égalité proposés. Dans une première phase, qu'il nomme «*general education*», c'est l'égalité simple qui est visée: chacun doit maîtriser les compétences de base nécessaires à l'intégration sociale. Dans une visée d'égalisation des résultats, il est nécessaire de compenser les handicaps sociaux et naturels, mais aussi de compenser les différences de motivation: l'équité éducative réside à ce stade dans un traitement différencié et compensatoire, notamment dans l'attention que portent les enseignants aux élèves. Dans une seconde phase, qu'il nomme «*professional education*», c'est un principe d'égalité complexe qui est en jeu. L'éducation doit alors s'adapter aux intérêts et capacités des étudiants considérés individuellement.

Le principe d'indépendance des sphères de justice veut que la «*general education*» soit gratuite et distribuée tant à l'école que dans la vie professionnelle (Meuret, 2002). Un problème se pose alors au niveau de la «*professional education*», car au plus la première phase de l'éducation réussit à égaliser les résultats, au plus la compétition pour l'entrée dans cette seconde phase sera intense, et au plus les plus favorisés seront enclins à mobiliser leurs ressources pour assurer l'accès de leurs propres enfants (Meuret, 2002). Afin de diminuer cette compétition, Walzer propose de diminuer les conséquences, en termes de richesse et de pouvoir, de l'obtention d'un diplôme désirable. En suivant la logique de l'indépendance des sphères de justice, le succès à l'école doit mener à une récompense et une fierté uniquement scolaires, sans incidence sur les autres sphères de justice (Meuret, 2002). Le prestige d'une filière scolaire devrait donc être indépendant des bénéfices en termes de pouvoir ou de richesse que l'on peut en retirer. De fait, Meuret (2002) remarque que les systèmes éducatifs les plus égalitaires sont souvent ceux de pays où le lien entre le diplôme et la richesse obtenue par la situation professionnelle est le plus faible.

Sabbagh et ses collègues (2006)(2006) reprennent la théorie de Walzer dans le domaine de l'éducation, et

Tableau 2. Synthèse des principes de justice à l'œuvre selon la sous-sphère de justice (Sabbagh et al. 2006)

«Sous-sphère» de justice	Principe de justice
Droit à l'éducation	Égalité
Allocation des places	Mérite, parfois assorti du principe de compensation (discrimination positive)
Pratique d'enseignement-apprentissage	Compensation et mérite
Relations élèves-enseignants	Sabbagh et al. (2006) ne postulent pas de principe équivoque
Évaluation des élèves	Mérite

poussent le raisonnement plus loin en suggérant que l'on peut identifier des classes et distributions de biens spécifiques à l'intérieur de la sphère de justice de l'éducation. Les auteurs distinguent de cette manière cinq «sous-sphères» indépendantes: le droit à l'éducation, l'allocation des places, les pratiques d'enseignement-apprentissage, les relations élèves-enseignants, et l'évaluation des étudiants. Au sein de chacune de ces sous-sphères, ils postulent l'application d'un principe de justice particulier, synthétisé dans le Tableau 2.

Ainsi, l'école fonctionne sur un principe égalitariste dans le droit à l'éducation, mais elle met surtout l'accent sur le principe méritocratique dans les autres «sous-sphères»: l'accès à certaines filières de formation, l'évaluation des élèves, mais aussi dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. Ce principe méritocratique est parfois assorti d'un principe de compensation dans l'accès à certaines filières ou établissements (par la discrimination positive)⁸. Enfin, les pratiques d'enseignement-apprentissage sont autant guidées par le principe de compensation que par le principe de mérite, alors qu'aucun principe de justice équivoque n'a pu être décelé par Sabbagh et ses collègues (2006) dans les relations entre élèves et enseignants.

4. Que retenir de cet aperçu?

L'aperçu proposé dans cet article permet de montrer que la réponse à la question de savoir si un système éducatif est plus ou moins équitable sera différente selon que l'on adopte l'une ou l'autre des théories de la justice. Certaines inégalités de traitement peuvent ainsi être

considérées comme justes d'un point de vue utilitariste ou libertarien, mais comme injustes d'un point de vue rawlsien ou égalitariste. De plus, une application de ces théories dans le domaine de l'éducation n'est pas toujours aisée. Ainsi, si les implications de l'utilitarisme et du libéralisme, voire de la théorie égalitariste de Walzer, sont relativement bien connues en éducation, les théories de Rawls et de Sen entrent plus difficilement dans ce cadre. Les théories de la justice présentées dans cet article permettent néanmoins d'apporter un éclairage sur le caractère plus ou moins juste de certaines situations.

Références

Bonniol JJ. "Les Divergences De Notation Tenant Aux Effets D'ordre De La Correction." *Cahiers de Psychologie* 8(1965):181-188.

Bonniol JJ and Vial M. *Les Modèles De L'évaluation: Textes Fondateurs Avec Commentaires*. Bruxelles: De Boeck Université, 1997.

Le Clainche C. "L'allocation Équitable Des Biens D'éducation Et des Soins de Santé Dans une Optique Post Welfariste." In *La Justice Du Système Éducatif*, ed. Denis Meuret. Bruxelles: De Boeck, (1999):77-94.

Demeuse M. and Baye A. "Pourquoi Parler D'équité?" Ed. Marc Demeuse, Ariane Baye, Marie-Hélène Straeten, Julien Nicaise, and Anne Matoul. *Vers Une École Juste Et Efficace: 26 Contributions Sur Les Systèmes D'enseignement et de Formation: Une Approche Internationale*, (2005): 149-170.

8. Entendu ici dans le sens d'un traitement préférentiel de certaines catégories d'élèves dans la procédure d'allocation des places.

Dubet F. *L'école Des Chances: Qu'est-ce Qu'une École Juste?* Paris: Seuil, 2004.

Duru-Bellat M. *L'inflation Scolaire: Les Désillusions de La Méritocratie.* Paris: Seuil, La République des Idées, 2006.

Duru-Bellat M, and Meuret D. *Les Sentiments De Justice à Et Sur L'école.* Bruxelles: De Boeck, 2009.

Friant N. "Vers Une École Plus Juste?: Entre Description, Compréhension et Gestion Du Système". Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Education, Mons: Université de Mons. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00752087>. 2012.

Grisay A. "Quels Indicateurs Pour Quelle Réduction Des Inégalités Scolaires." *Revue De La Direction Générale De L'organisation Des Études* 9(1984):3-14.

Hutmacher W, Cochrane D, and Bottani N. *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001.

Istance D. *Education and Equity in OECD Countries.* OECD, 1997.

Kymlicka W. *Les Théories De La Justice: Une Introduction.* Paris: La découverte, 1999.

De Landsheere G. *Evaluation Continue Et Examens: Précis De Docimologie.* Paris: F. Nathan; Ed. Labor, 1972.

Matoul A, Baye A, Benadusi L, Bottani N, G. Bove, M, Demeuse M, García de Cortazar O, Giancola S, Gorard, and Hutmacher W. "Equity in European Education Systems. A Set of Indicators." *European Educational Research Journal* 4(2)(2005).

Meuret D. *La Justice Du Système Éducatif.* Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

_____. "School Equity as a Matter of Justice." *In Pursuit of Equity in Education*, (2002):93-111.

Meuret D. *Que Serait Un Système Éducatif Juste?* Rapport pour le colloque européen sur l'équité des systèmes éducatifs. Liège: ULg, 1997.

Rawls J. "Théorie De La Justice, Trad." *Paris, Le Seuil*, 1987.

Roemer JE. *A General Theory of Exploitation and Class.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

Sabbagh C, Resh N, Mor M, and Vanhuysse P. (2006). "Spheres of Justice Within Schools: Reflections and Evidence on the Distribution of Educational Goods." *Social Psychology of Education* 9(2):97-118.

Sen A. "Equality of What?" *Tanner Lectures on Human Values* 1(1980):195-220.

_____. *Inequality Reexamined.* Clarendon Press, 1992.

Smith E, and Gorard S. "Pupils'views on Equity in Schools". *Compare: A Journal of Comparative Education* 36(1)(2006):41-56.

Swanson AD, and King RA. *School Finance: Its Economics and Politics.* New York: Longman Pub Group, 1991.

Vandenberghe V. "Justice Comme Égalitarisme Catégoriel à La Roemer." In M. Frenay, & X. Dumay (Eds). *Un Enseignement Démocratique De Masse: Une Réalité Qui Reste à Inventer*, 63. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2007.

Verhoeven M, Orianne JF, and Dupriez V. "Vers Des Politiques D'éducation «capacitantes»: Une Analyse Critique De L'action Publique En Matière D'éducation, Formation, Emploi." *Les Cahiers De Recherche En Éducation Et Formation* (47)(2007):4-19.

Walzer M. *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality.* New-York: Basic Books., 1983.